

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**ULOGA USMENOG JEZIKA
U VJEŠTINAMA ČITANJA I PISANJA**

Diplomski rad

Tea Bonačić

Mentor: Dr. sc. Irma Brković, doc.

Zagreb, 2015.

SADRŽAJ

UVOD	1
Vještine čitanja i pisanja	1
Usmeni jezik.....	2
Spolne razlike u vještinama čitanja i pisanja te usmenom jeziku	4
Stupanj obrazovanja roditelja i uspješnost učenika.....	5
Mjerenje usmenog jezika i procjene učiteljica	6
Povezanost usmenog jezika te vještina čitanja i pisanja	7
CILJ ISTRAŽIVANJA	9
PROBLEMI I HIPOTEZE	9
POSTUPAK	10
Ispitanici.....	10
Mjerni instrumenti.....	10
Postupak	12
REZULTATI.....	12
Povezanost rezultata na testovima čitanja i pisanja, stručne spreme roditelja, usmenog jezika, dobi i spola ispitanika.....	14
Dobne i spolne razlike na testovima čitanja i pisanja te usmenom jeziku	15
Doprinos razvijenosti usmenog jezika djeteta u objašnjavanju uspješnosti u testovima vještina čitanja i pisanja kod djece u ranoj školskoj dobi obzirom na dob i spol djeteta te stupanj obrazovanja roditelja.....	16
RASPRAVA	21
Prednosti, nedostaci i sugestije za buduća istraživanja	23
ZAKLJUČAK	25
REFERENCE.....	26

ULOGA USMENOG JEZIKA U VJEŠTINAMA ČITANJA I PISANJA

THE ROLE OF ORAL LANGUAGE IN READING AND WRITING SKILLS

Tea Bonačić

SAŽETAK

Cilj ovog rada je ispitati doprinos razvijenosti usmenog jezika u vještinama čitanja i pisanja kod djece u drugim i trećim razredima osnovnih škola u Zagrebu i okolici uz kontrolu dobi, spola djeteta i obrazovanja njihovih roditelja. Usmeni jezik odnosi se na procjene učiteljica o tome koliko je djeci bogat rječnik, koliko rado govore, koliko kreativno koriste jezik, koliko razumiju usmeni govor, koliko dobro prepričavaju događaje i priče te koliko jasno govore. Za ispitivanje čitanja i pisanja, koristili smo tri testa: Test nizova riječi, Test diktata i Test razumijevanja čitanja. Rezultati su pokazali kako djevojčice, za razliku od dječaka, i djeca obrazovanijih roditelja bolje rješavaju testove čitanja i pisanja te su procijenjeni uspješnijima u usmenom jeziku. Starija djeca uspješnije rješavaju testove čitanja i pisanja, ali u procjenama usmenog jezika se ne razlikuju od mlađe djece. Hijerarhijskom regresijskom analizom pokazali smo kako usmeni jezik, uz kontrolu spola i stručne spreme roditelja, značajno doprinosi u predviđanju rezultata u testovima i u drugim i u trećim razredima. U trećim razredima taj je doprinos manji.

KLJUČNE RIJEČI: usmeni jezik, čitanje, pisanje, rana školska dob, obrazovanje roditelja

ABSTRACT

The aim of this study is to examine contribution of oral language in reading and writing skills in children in second and third grades of grammar school with variations in age, sex, and educational level of parents. The categories of oral language include teacher's evaluation of children's level of vocabulary, their wish to speak, their creativity in the use of words, their ability to understand spoken words of others, their ability to re-tell stories and events and how clearly they talk. Three different Tests were used to examine reading and writing skills: Word Chains Test, Spelling Test and Reading comprehension test. Results showed that girls and children of parents with higher education scored better in reading and writing tests, and the level of development of oral language is higher. Regarding age differences, older children had better results in reading and writing tests, while there are no evident differences in their oral evaluations to the ones of younger children. Through hierarchical multiple regression analysis, we showed that oral language with the gender and parents' education level controlled for, significantly explains the variance in reading and writing skills of children in second and third grades. That contribution is lower on the reading and writing skills of third-grade children.

KEYWORDS: oral language, reading, writing, early school age, parental education

UVOD

Vještine čitanja i pisanja

Pismenost se može definirati kao čovjekova sposobnost čitanja i pisanja (Grginič, 2007). Početkom školovanja, čitanje i pisanje su najvažnije vještine koje bi učenici trebali savladati jer, osim što su temelj uspjeha u školovanju, neke su od ključnih vještina potrebnih da bi dijete postalo aktivni član današnjeg društva. I čitanje i pisanje su vještine u čijem se izvođenju oslanjamo na različite aspekte naših sustava za obradu informacija. Tako u čitanju koristimo više povezanih aspekata: senzorni, perceptivni, sekvencijalni, iskustveni, misaoni, aspekt učenja i afektivni aspekt (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović Štetić i Miljković, 2003).

Senzornim aspektom opažamo skupine znakova koji su uobičajeno vizualni, ali i taktilni i auditivni. Perceptivnim prepoznavamo onog što vidimo, uočavamo pojedina slova i riječi te ih interpretiramo. Sekvencijalnim aspektom slijedimo logičke i gramatičke oblike napisanih riječi. Iskustvenim aspektom povezujemo pročitane riječi s našim iskustvom kako bi riječi dobile značenje, dok misaonim zaključujemo i vrednujemo pročitano. Aspektom učenja povezujemo nove s već poznatim činjenicama, a afektivni aspekt predstavlja interes za čitanje.

Ako želimo te aspekte grupirati, mogli bismo reći da je čitanje vještina koja uključuje pokrete očiju, prepoznavanje riječi i jezično razumijevanje (Grainger i Jacobs, 1996).

Prepoznavanje riječi odnosi se na proces povezivanja napisanog s onim što se nalazi u mentalnoj mapi. Kako bismo dekodirali riječ, odnosno transformirali fonološki kod, trebamo najprije prepoznati sva slova. Nakon što dekodiramo riječ, leksičkim pristupom pronalazimo informacije u dugoročnom pamćenju (Grainger i Jacobs, 1996).

Jezično razumijevanje zahtijeva učestalo korištenje različitih vještina. Kod rješavanja zadataka razumijevanja, kod djece potičemo strategije čitanja i rasuđivanja. Kako bismo razumjeli, naša mentalna mapa mora biti bogata riječima te radno pamćenje treba biti dobro istrenirano kako bismo zadržali pročitane informacije i usporedili ih s poznatim (Rončević, 2005).

Pisanje je dinamički sklop kognitivnih procesa niže razine, tj. grafomotoričke sastavnice i više razine, tj. samostalno stvaranje teksta. Oba su procesa čvrsto vezana, a grafomotorička sastavnica je preduvjet razvoju procesa više razine (Nikčević-Milković, 2013). Vještina pisanja riječi koju čujemo uključuje dva procesa. Prvi proces podrazumijeva preuzimanje, sastavljanje i selektiranje pravopisnog prikaza, a drugi njegov prijenos na papir. Takav model pretpostavlja da se ta dva procesa odvijaju paralelno: leksički put koji preuzima pravopisna pravila iz postojećeg znanja i neleksički koji pretvara glas u slovo (Delattre, Bonin i Barry, 2006). Također, pisanje je vještina koja sažima strategije rasuđivanja i pisanja u svrhu komuniciranja ideja i stvaranja teksta. Na zadacima pisanja, osim vještine pisanja, može se uvidjeti i organizacija, stil te usvojenost pravopisa (Kellog, 1999).

Vještine čitanja i pisanja zahtijevaju analizu i sintezu. U čitanju analiza prethodi sintezi, međutim samo razumijevanje teksta neće biti moguće ukoliko nema sinteze. Primjerice, djeca u ranim stadijima čitanja svako slovo čitaju zasebno i nisu u mogućnosti prepoznati riječ; zato neka djeca na temelju prvog slova govore riječ koju su naučili, a počinje tim slovom.

Usmeni jezik

Usmeni jezik u okvirima ovog istraživanja možemo definirati kao akciju pričanja, slušanja i razumijevanja. Usmeni jezik je ono što koristimo svakodnevno. Razvijanje te vještine ključno je za daljnji akademski i profesionalni razvoj te razvoj komunikacijskih vještina. Usmeni jezik često je opisivao kao skup fonologije (struktura zvuka), sintakse (red i redosljed riječi te gramatička pravila), morfologije (struktura riječi), semantike (značenje riječi i fraza) i pragmatike (socijalna pravila komunikacije) (Foorman, Koon, Petscher, Mitchell i Truckenmiller, 2015). Samo razvijanje usmenog jezika uključuje usvajanje vokabulara, pravila gramatike (i njihovo korištenje) te razvijanje i razumijevanje semantike samog jezika. Osim toga, učimo kako usmenim jezikom komunicirati s drugim ljudima.

Usmeni jezik se u ranijoj školskoj dobi razvija vrlo brzo. Istraživanje koje je na području bivše Jugoslavije napravila Vasić (1969), pokazalo je kako u 2. razredu

osnovne škole djeca u svom vokabularu imaju oko 6000 riječi, a u trećem razredu čak oko 12 000. Za usporedbu, u 4. razredu aktivni rječnik ima oko 16 000 riječi. Što se tiče artikulacije, u istom istraživanju pokazano je kako se artikulacija razvija do 8. godine kada djeca postižu zrelost; što znači da razlika u tom aspektu usmenog jezika ne bi trebala biti vidljiva između učenika 2. i 3. razreda (Brković, 2000). Recentnija istraživanja na području Sjedinjenih Američkih Država i Kanade pokazala su sličan trend. Djeca do petog razreda (12 godina) nauče značenje većine riječi te vokabular kasnije raste puno manjom brzinom (Moats, 2001).

Razvoj rječnika podrazumijeva usvajanje riječi i njihova značenja i započinje u drugoj godini života. No, ne slijede sva djeca isti obrazac leksičkog razvoja. U procesu usvajanja riječi se rano mogu opaziti dva stila: referencijalni i ekspresivni stil. Referencijalni stil se očituje u izgovaranju velikog broja imenica i korištenju jezika ponajprije za imenovanje stvari. Djeca tog stila obično govore polako, dobro artikulirajući, te jezik uče brzo. Ekspresivni stil uključuje veću mješavinu vrsta riječi i veći naglasak na jeziku kao pragmatičnom sredstvu za izražavanje potreba i za socijalne interakcije. Oni sporije usvajaju riječi i lošije ih artikuliraju. Djeca referencijalnog stila obično su djevojčice, prvorodena djeca i djeca boljeg socioekonomskog statusa, a ekspresivnog dječaci, djeca koja nisu prvorodena i djeca nižeg socioekonomskog statusa. Nekoliko vrsta dokaza podupire ovu analizu. Roditelji obično s kćerima govore više nego sa sinovima, koriste složeniji govor i bolje artikuliraju (npr. Cherry i Lewis, 1978, prema Vasta, Haith i Miller, 2005). Osim toga, vrsta aktivnosti kojom se djeca bave utječe na vrstu govora kojim im se roditelji obraćaju. Igranje lutkama potiče češću uporabu imenica, dok igranje autićima dovodi do toga da roditelj općenito manje govori. Spol djeteta na taj način može utjecati na vrstu jezičnih interakcija koju djeca imaju sa svojim roditeljima. (Vasta, Haith i Miller, 2005).

Usmeni jezik omogućava učiteljima/učiteljicama mogućnost uviđanja razvijenosti sintakse i semantike kod učenika.

Spolne razlike u vještinama čitanja i pisanja te usmenom jeziku

Spolne razlike često su ispitivane kod usmenog i pismenog izražavanja djece. Većina istraživanja pokazala su da djevojčice pokazuju razvijenije vještine čitanja (npr. Logan i Johnston, 2009). Postoji više objašnjenja toj pojavi. Logan i Johnston (2009) su u svom istraživanju te razlike povezale sa stavovima o čitanju i školi; dječaci imaju negativnije stavove prema školi i čitanju te zato postižu slabije rezultate. Ipak, jedan od mogućih rezultata leži i u očekivanim ponašanjima unutar rodni uloga; od djevojčica se, za razliku od dječaka, očekuje da puno čitaju, lijepo se izražavaju te pišu dobre sastavke. Kod dječaka, pak, se očekuje uspješnost u matematičkim zadacima i fizičkim aktivnostima. Leaper i Smith (2004) su meta-analizom istraživanja spolnih razlika u korištenju jezika utvrdili kako su djevojčice razgovorljivije i više koriste afilijativni jezik, dok dječaci koriste više asertivni govor. Afilijativni govor odnosi se na jezik koji se koristi kako bismo stvarali i održavali odnos s drugima, dok se asertivni govor koristi kako bismo utjecali na druge. Te razlike također možemo pripisati rodni ulogama.

S druge strane, neka istraživanja podupiru stajalište kako su spolne razlike u verbalnoj fluentnosti posljedica različite cerebralne organizacije jezičnog funkcioniranja te uključenost različitih struktura mozga koje su zadužene za jezik kod djevojčica i dječaka. Pretpostavlja se da je sposobnost jezika u većoj mjeri lateralizirana kod muškaraca u odnosu na žene te da veća bilateralnost jezika posljedično dovodi do razvijenijih verbalnih vještina kod žena. Ovu teoriju podržavaju i rezultati provedenih istraživanja koji pokazuju da kod muškaraca uslijed lezija lijeve hemisfere češće dolazi do afazije. Međutim, istraživanja provedena snimanjem moždane aktivnosti ukazuju na suprotne nalaze, koji se mogu pripisati činjenici da na spolne razlike u kognitivnim procesima utječu veoma kompleksne varijable (Weiss, Ragland, Brensinger, Bilker, Deisenhammer i Delazer, 2006).

Kada govorimo o pisanju i spolnim razlikama, bitno je napomenuti kako su istraživanja pokazala da su djevojčice bolje i u tom aspektu pismenosti. Kim, Al Otaiba, Wanzek, i Gatlin (2015) su u svom radu utvrdili kako su djevojčice bolje u pisanju od dječaka i to i u drugom (7.8 godina) i u trećem razredu (8.5 godina). Kao jedan od mogućih razloga navode spolne razlike u pažnji, kognitivnom procesu koji je vrlo važan za pisanje.

Stupanj obrazovanja roditelja i uspješnost učenika

Mnoga istraživanja u ovom području utvrdila su značajnu povezanost stupnja obrazovanja roditelja i školskog postignuća učenika. Analiza podataka prikupljenih PISA istraživanjem potvrdila je i u Hrvatskoj značajnu povezanost indikatora socioekonomskog statusa i uspjeha na ispitu iz prirodoslovne pismenosti. Prediktorski model sastavljen od sedam indeksa i varijabli socioekonomskog statusa (SES-a) te regije življenja objasnio je 24% varijance školskog postignuća. Stupanj obrazovanja roditelja kao jedna od varijabli SES-a također je bio statistički značajan prediktor. Rezultati su pokazali statistički značajnu razliku između postignuća učenika čiji roditelji imaju završenu osnovnu školu i učenika s roditeljima srednje stručne spreme upućujući da učenici roditelja sa završenom srednjom školom postižu bolje rezultate u prirodoslovlju. Viša ili visoka stručna sprema roditelja nije imala utjecaj na postignuće djeteta (Gregurović i Kuti, 2009).

Davis-Kean (2005) je utvrdila da stupanj obrazovanja roditelja indirektno utječe na postignuće djeteta kroz utjecaj na roditeljska očekivanja i podržavajuće obiteljsko okruženje. Što znači da stupanj obrazovanja roditelja utječe na roditeljska očekivanja i podržavajuće obiteljsko okruženje što zatim utječe na postignuće djeteta. Međutim, Okpala i suradnici (2001, prema Gregurović i Kuti, 2009) utvrdili su kako se tijekom godina taj utjecaj smanjuje. Ukoliko i nedostaju bitni obrazovni resursi, a djeca su izložena emotivno poticajnom obiteljskom okruženju u kojem se potiče obrazovni uspjeh, i njihovi se rezultati značajno poboljšavaju.

Kada su u pitanju vještine čitanja i pisanja te usmeni jezik, Van Steensel (2006) je utvrdio što su djeca starija odnosno duže idu u školu, utjecaj podržavajuće okoline ima sve manji utjecaj. Pretpostavljajući da stupanj obrazovanja inicira podržavajuću okolinu (viši stupanj obrazovanja, više podržavajuća okolina), možemo zaključiti kako stupanj obrazovanja sve manje utječe što su djeca starija. Bogešić (2011) je utvrdila značajan utjecaj stupnja obrazovanja majki na dječji jezični razvoj. Majke višeg stupnja obrazovanja češće čitaju djeci, češće ih vode u kazalište, imaju bogatiji rječnik te pružaju djeci više podržavajuće obiteljsko okruženje. Obrazovaniji roditelji predstavljaju bolje govorne modele, lingvistički su obrazovaniji, više motiviraju dijete i

osiguravaju mu više prilika za njegovo precizno jezično oblikovanje (Stančić i Ljubešić, 1994).

S druge strane, Briley, Harden i Tucker-Drob (2014) pronašli su kako povezanost stupnja obrazovanja majke sa uspjehom u školi preko raznih medijatorskih varijabli raste u razdoblju od prvog do trećeg razreda osnovne škole. Majke s višim obrazovnim postignućem više su poticale djecu u rješavanju problema u vrtiću, imale su veća očekivanja o uspjehu djece u prvom razredu i bile su više uključene u obrazovanje djece u prvom razredu od majki koje imaju niže obrazovno postignuće. Samim time, ta djeca su postizala i bolje rezultate u prvom razredu. Bolji rezultati u prvom razredu, utjecali su na još veća očekivanja u trećem razredu. Veća očekivanja od roditelja povećala su njihovu uključenost u obrazovanje djeteta. Tako su bolji učenici u prvom razredu postali još bolji u trećem razredu.

Mjerenje usmenog jezika i procjene učiteljica

Prijašnja istraživanja su kao mjeru usmenog jezika najčešće koristila razvijenost vokabulara. Međutim, ta mjera pokazuje samo mali dio usmenog jezika kao konstrukta te će se u ovom istraživanju koristiti druga mjera, metodološki neovisna od mjere vještina čitanja i pisanja, a to su procjene usmenog jezika od strane učitelja/ica. Jedan od najčešćih načina ispitivanja učeničkog ponašanja jesu upitnici i skale procjene koju ispunjavaju roditelji ili učitelji/ce. Procjena se može definirati kao percepcija objektivne stvarnosti kojoj je pridodan vrijednosni sud opažača. Temeljna načela (Bašić i sur. 1993, prema Ljubetić, 2006) vezana uz procjenu su: da je ona subjektivna i limitirana; uči se i može se unaprijediti; uključuje davanje značenja; opažatelj pokušava percepciju zadržati stabilnom te pokušava uspostaviti konzistenciju između percepcije različitih dijelova objektivne stvarnosti. Ova načela je važno uvažiti pri interpretaciji rezultata ovog istraživanja. Učiteljice su dio odgojno-obrazovnog sustava te su školovane kako bi svakodnevno donosile odluke o ocjenama učenika. Učiteljice su svakodnevno s učenicima, viđaju ih u mnogim situacijama te je bitno da postignu konzistentnost u ocjenjivanju i donesu najobjektivniju moguću ocjenu. Međutim, postoje pogreške procjenjivača koje bi mogle biti uzrok smanjenja valjanosti procjene: halo efekt, logička pogreška, pogreška sredine, pogreška razlike, pogreška kontrasta i osobna jednadžba.

Halo-efekt se odnosi na generalizaciju percepcije jedne salijentne karakteristike ili osobine ličnosti na cijelu impresiju o osobi. U ovom slučaju, učiteljice su na temelju crta ličnosti i ponašanja mogle zaključiti o tome koliko je učeniku/ci razvijena vještina usmenog jezika. Logička pogreška odnosi se na pogrešku u kojoj učitelj na temelju znanja u jednom gradivu, zaključuje o znanju drugog gradiva. U ovom slučaju, učitelj može na temelju toga koliko učenik govori, zaključiti o tome koliko mu je bogat rječnik. Pogreška sredine ukazuje na tendenciju učitelja da učenike ocjenjuje ocjenama u sredini skale, dok pogreška razlike ukazuje na pretjerano razlikovanje učenika pa čak i kada razlike ne postoje. Pogreška kontrasta se uviđa kada dobar ili loš odgovor čini slijedeći odgovor neobjektivno lošijim ili boljim (Vizek Vidović i sur., 2003). Osobna jednadžba odnosi se na tendenciju pojedinog ocjenjivača da daje slabije (ako je učitelj strog) ili recimo bolje ocjene (ako je učitelj blag), (Petz, 2005).

Istraživanje koje su proveli Buljubašić Kuzmanović, Kavur i Perak (2010) o stavovima učitelja o ocjenjivanju, pokazalo je kako učiteljice razredne nastave same sebe smatraju blažim pri ocjenjivanju, ali i objektivnijim od profesora/ica predmetne nastave. Mogući razlog tome je da jako puno vremena provode s djecom i vide ih u različitim situacijama.

Povezanost usmenog jezika te vještina čitanja i pisanja

Usmeni jezik počinje se razvijati puno ranije od vještina čitanja i pisanja. Većina djece izgovara prvu riječ u dobi od 12 do 18 mjeseci, dok se vještine čitanja i pisanja razvijaju u dobi oko šeste godine života te je za očekivati kako je razvijeni usmeni jezik vrlo dobra podloga za uspješni razvoj vještina čitanja i pisanja. Također, proučavanje usmenog jezika omogućuje pogled u to kako djeca integriraju različite dijelove jezika istovremeno. Otprije je poznato kako mala djeca trebaju imati kontrolu nad nekoliko procesa unutar usmenog jezika kako bi mogli krenuti s usvajanjem vještina čitanja i pisanja a to su poznavanje fonologije, vokabulara, sintakse, diskursa i pragmatike (Snow, Burns i Griffin 1998; prema Hill, 2009), ali danas se zna da je sama povezanost više recipročna nego jednosmjerna. Povezanost vještina čitanja i pisanja puno je češće istraživana nego veza između usmenog jezika s jedne i vještina čitanja i pisanja s druge strane. Ta istraživanja su pokazala da su bolji čitači i bolji pisaci, da bolji pisaci nastoje

više čitati te da bolji čitači nastoje producirati mnogo zreliji pisani uradak (Stosky, 1984; prema Abu-Akel, 1997). Temelj povezanosti te dvije vještine leži u više razloga. Obje vještine podrazumijevaju kognitivne i metakognitivne aktivnosti uključujući analizu i sintezu, obje vještine zahtijevaju valjanu razinu motivacije i stava te se obje vještine tijekom godina razvijaju i mijenjaju. Pitanje koje se javlja je koliko usmeni jezik kao vještina predviđa vještine čitanja i pisanja.

Istraživanja u području povezanosti usmenog jezika i vještina čitanja i pisanja pokazala su njihovu visoku pozitivnu povezanost. Većina takvih istraživanja su ispitivala djecu s poteškoćama u čitanju, pisanju ili usmenom jeziku. Rezultati su pokazali da su problemi sa sintaksom i semantičkim vezama u usmenom jeziku prediktivni za probleme u čitanju, ali da postoji razlika u tome radi li se o prepoznavanju riječi ili razumijevanju. Kada se govori o razumijevanju, usmeni jezik ima utjecaj na isti dok kod dekodiranja (prepoznavanja pisane riječi) taj utjecaj nije vidljiv (Catts, Fey, Zhang, i Tomblin, 1999). Dickinson i McCabe (2001) su zaključili kako razvijenost rječnika, kao sastavnica usmenog jezika, snažno utječe na vještinu čitanja u njenim začecima, ali i da razvijanje fonoloških vještina može utjecati na bogatstvo rječnika.

Iz svih prikazanih rezultata zaključujemo da su utvrđeni mnogi prediktori koji pridonose objašnjenju varijance uspješnosti čitanja i pisanja, usmenog jezika i njihove povezanosti. Najčešći načini ispitivanja razvijenosti usmenog jezika bili su orijentirani samo na jedan njegov dio (npr. samo vokabular) te su se vrlo često istom metodom ispitivale i vještine čitanja i pisanja te usmeni jezik. U ovom istraživanju ispitana je uloga razvijenosti usmenog jezika te sociodemografskih obilježja djeteta i obitelji (spola i dobi djeteta te obrazovanja roditelja) u predviđanju uspjeha u čitanju i pisanju. Kako bismo izbjegli problem opisan u prethodnim istraživanjima, u ovom istraživanju smo koristili procjenu razvijenosti usmenog jezika od strane učiteljica koja ne dijeli varijancu metode s ispitivanjem čitanja i pisanja.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je ispitati ulogu razvijenosti usmenog jezika u predviđanjima vještina čitanja i pisanja u ranoj školskoj dobi.

PROBLEMI I HIPOTEZE

Problem 1: Ispitati dobne i spolne razlike u vještinama čitanja i pisanja te u razvijenosti usmenog jezika kod djece u ranoj školskoj dobi.

Hipoteza 1: Djeca u trećem razredu će postizati bolje rezultate u testovima čitanja i pisanja od djece u drugom razredu, dok u razvijenosti usmenog jezika dob neće imati utjecaj. Djevojčice će postizati bolje rezultate od dječaka u testovima vještina čitanja i pisanja, ali i u usmenom jeziku.

Problem 2: Ispitati doprinos razvijenosti usmenog jezika djeteta u objašnjavanju uspješnosti u vještinama čitanja i pisanja kod djece drugog i trećeg razreda osnovne škole s obzirom na dob i spol djeteta te stupanj obrazovanja roditelja.

Hipoteza 2: Spol djeteta, stupanj obrazovanja roditelja te usmeni jezik će biti značajni prediktori rezultata u testovima čitanja i pisanja. Kod mlađe djece prediktori će objašnjavati veći dio varijance u vještinama čitanja i pisanja nego kod starije djece.

POSTUPAK

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 597 učenika drugih i trećih razreda te 30 učiteljica i jedan učitelj (u daljnjem tekstu učiteljice) tri zagrebačke i jedne velikogoričke osnovne škole. Osnovne karakteristike uzorka prikazane su u Tablici 1.

Tablica 1

Osnovne karakteristike ispitanika na uzorku ($N=597$) prema spolu i generaciji.

	Dječaci	Djevojčice	Ukupno
2. razred	149 (24.96%)	149 (24.96%)	298 (49.92%)
3. razred	160 (26.80%)	139 (23.28%)	299 (50.08%)
Ukupno	309 (51.76%)	288 (48.24%)	597

Mjerni instrumenti

Za ispitivanje vještina čitanja i pisanja korištena su sljedeća tri instrumenta: Test nizova riječi, Test diktata i Test razumijevanja čitanja dok je za ispitivanje usmenog jezika korišten upitnik procjene usmenog jezika od strane učiteljica.

Stručna sprema roditelja naknadno je prikupljena iz školske dokumentacije. Ukoliko su navedene stručne spreme oba roditelja, u obzir se uzima prosjek dok kod djece kojima je navedena stručna sprema samo jednog roditelja, u obzir se uzima taj stupanj stručne spreme.

Test nizova riječi (eng. *Wordchains*) kojeg je konstruirao Jacobson (2001), mjeri brzinu i točnosti prepoznavanja riječi. Sadrži dvanaest nizova riječi za vježbu te šezdeset nizova riječi koji se boduju. Svaki niz sastoji se od tri ili četiri riječi (imenice, glagoli, pridjevi i brojevi), koje nisu međusobno sintaktički povezane nego su po slučaju stavljene u jedan niz. Zadatak ispitanika je u tri minute u što više nizova razdvojiti vodoravnom crtom sve riječi. Test se boduje tako da ispitanik za svaki niz u kojem je

sve riječi točno odvojio, dobije jedan bod. U svakom nizu samo je jedno rješenje moguće, a ukupni rezultat predstavlja zbroj točno riješenih zadataka. Hrvatska forma ovog testa korištena je 2010. te mu je utvrđena pouzdanost test-retest metodom .90 (Keresteš 2007). Pouzdanost testa izražena Cronbachovim alfa koeficijentom u našem istraživanju iznosi .93.

Test diktata je test koji se sastoji od trideset riječi (glagoli, imenice, pridjevi) koje su navedene u različitim padežima, oblicima i vremenima. Zadatak ispitanika je da kada istraživač naglas pročita riječ, istu napiše točno na papir. Kada je ispitanik gotov s pisanjem, istraživač čita sljedeću. Test se boduje tako da svaka točna riječ donosi jedan bod, a ukupni rezultat predstavlja broj točno riješenih zadataka. Autor testa je Keresteš (2007). Pouzdanost testa izražena Cronbachovim alfa koeficijentom u ovom istraživanju iznosi .79.

Test razumijevanja čitanja (eng. *Reading comprehension test*) ispituje razumijevanje pročitanog materijala. Originalnu švedsku verziju konstruirao je Lundberg (2001; prema Keresteš, 2007), dok je hrvatsku verziju prilagodila Keresteš (2007). Test se sastoji od dva zadatka za vježbu i trideset osam zadataka koji se boduju. Svaki zadatak sastoji se od četiri slike i jedne, dvije ili najviše tri rečenice. Zadatak ispitanika je prekriziti sliku koju rečenica/e ispod najbolje objašnjavaju. Svaki točno riješen zadatak donosi jedan bod, a u svakom zadatku samo je jedno točno rješenje moguće. Za rješavanje Testa ispitanik ima deset minuta, a ukupni rezultat predstavlja zbroj točno riješenih zadataka. Pouzdanost testa izražena Cronbachovim alfa koeficijentom u ovom istraživanju iznosi .89.

Upitnik usmenog jezika konstruirale su Keresteš i Brković (2014) za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se sastoji od 6 čestica u kojima su učiteljice trebale procijeniti na skali od 1 (najlošija ocjena) do 5 (najbolja ocjena) koliko je svaki ispitanik aspekt usmenog jezika izražen kod svakog djeteta u razredu. Ukupni rezultat u ovom upitniku za svakog ispitanika predstavlja prosječna ocjena svih šest ocjena. Pouzdanost testa izražena Cronbachovim alfa koeficijentom u ovom istraživanju iznosi .95.

(Primjer čestice: „Jasno se izražava“).

Postupak

Podaci su prikupljeni u sklopu projekta „WAT - Pisanje teksta – računalni trening djece s disleksijom u Švedskoj i Hrvatskoj“. Cilj projekta je ispitati učinke kompjutoriziranog intervencijskog programa usmjerenog na razinu riječi i rečenica u pisanom jeziku na vještine čitanja i pisanja djece koja su slabi čitači u hrvatskom i švedskom. Podaci su prikupljeni u studenom i prosincu 2014. godine. Ukupno je 97% roditelja dalo pristanak za sudjelovanje njihove djece u istraživanju. Dva istraživača su testiranje proveli grupno, sa svakim razrednim odjeljenjem posebno te je ono trajalo oko dva školska sata. Prije samog početka testiranja, istraživači su ukratko uputili djecu u razlog i sadržaj ispitivanja. Isto tako, prije svakog testa istraživači su dali uputu za test i zajedno s djecom riješili primjere za vježbu. Ispitanici su najprije rješavali Test nizova riječi, zatim Test diktata, pa Test razumijevanja čitanja. Na kraju su rješavali upitnik o navikama čitanja koji nije relevantan za ovo istraživanje. Upitnik procjena usmenog jezika naknadno je, uz uputu, podijeljen učiteljicama koje su ga ispunjenog vratile istraživačima.

REZULTATI

Prije same obrade podataka, provjerili smo normalnost distribucija ispitivanih varijabli. Distribucije rezultata ispitanika na Testu diktata, Testu nizova riječi, Testu razumijevanja čitanja i Upitniku usmenog jezika negativno su asimetrične. Iako je odstupanje distribucija od normalnih potvrđeno Kolmogorov Smirnov testom, distribucije nisu bimodalne ili U oblika, uzorci su relativno veliki i jednaki (Petz, 2004) te ćemo zato koristiti parametrijske statističke postupke.

Preliminarnom analizom provjerili smo pretpostavku da je u osnovi procjene usmenog jezika jedna latentna dimenzija. Metodom glavnih komponenata potvrdili smo tu pretpostavku (Tablica 2).

Tablica 2
Matrica faktorske strukture upitnika usmenog jezika

	Zasićenost komponentom 1
1. pitanje	.75
2. pitanje	.92
3. pitanje	.92
4. pitanje	.93
5. pitanje	.92
6. pitanje	.86

Faktorskom analizom ekstrahirana je jedna komponenta koja objašnjava 78.77% varijance ($\lambda=4.38$). Prva sljedeća komponenta objašnjava 8.34% varijance ($\lambda=0.50$).

U Tablici 3 prikazani su deskriptivni pokazatelji korištenih varijabli.

Tablica 3
Osnovni deskriptivni pokazatelji ispitanih varijabli u ukupnom uzorku i u poduzorcima drugih i trećih razreda odnosno djevojčica i dječaka.

		UKUPNO N=597	M/2.razred N=149	M/3.razred N=160	Ž/2.razred N=149	Ž/3.razred N=139
Test nizova riječi	<i>M</i>	17.26	13.57	19.64	15.65	20.19
	<i>SD</i>	7.16	6.27	7.04	6.03	7.08
Diktat	<i>M</i>	16.21	14.24	17.19	15.74	17.70
	<i>SD</i>	4.05	3.89	3.54	3.77	4.13
Test razumijevanja	<i>M</i>	26.53	22.41	28.86	24.64	29.29
	<i>SD</i>	6.53	5.43	5.79	5.98	6.32
Usmeni jezik	<i>M</i>	4.14	4.04	3.98	4.30	4.24
	<i>SD</i>	0.81	0.77	0.89	0.74	0.79
Stručna sprema roditelja	<i>M</i>	2.78	2.69	2.75	2.90	2.76
	<i>SD</i>	0.81	0.78	0.82	0.80	0.82

Povezanost rezultata na testovima čitanja i pisanja, stručne spreme roditelja, usmenog jezika, dobi i spola ispitanika

Povezanost varijabli ispitanih u istraživanju provjerili smo pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacije. Iz Tablice 4 vidimo da su u drugom razredu rezultati u testovima čitanja i pisanja značajno povezani s usmenim jezikom, spolom i stručnom spremom roditelja (osim u Testu nizova riječi). U trećem razredu, rezultati u testovima čitanja i pisanja su povezani s usmenim jezikom i stručnom spremom roditelja no ne i sa spolnim razlikama.

U oba razreda, usmeni jezik je značajno povezan i sa stupnjem obrazovanja roditelja te spolom djeteta.

U drugim razredima, više rezultate na testovima čitanja i pisanja postigle su djevojčice, djeca s boljim procjenama usmenog jezika te djeca roditelja s većim stupnjem stručne spreme (osim u Testu nizova riječi). U trećim razredima, više rezultate na testovima čitanja i pisanja postigla su djeca s boljim procjenama usmenog jezika te djeca roditelja s višim stupnjem stručne spreme. Dobivene korelacije većinom su umjerene veličine.

Tablica 4

Korelacije između rezultata na Testu nizova riječi, Testu diktatu, Testu razumijevanja čitanja, procjena usmenog jezika, stručnih sprega majke i oca te spola u ukupnom uzorku drugih razreda (iznad dijagonale) i trećih razreda (ispod dijagonale)

	Test nizova riječi (TNR)	Test diktata (D)	Test razumijevanja čitanja (TRC)	Usmeni jezik (UJ)	Stručna sprema roditelja (SS _{roditelja})	Spol
TNR	-	.46**	.69**	.46**	.08	.17**
D	.48**	-	.50**	.48**	.16*	.19**
TRC	.59**	.40**	-	.56**	.12*	.19**
UJ	.37**	.47**	.32**	-	.27**	.17**
SS _{roditelja}	.19**	.31**	.18**	.33**	-	.13*
Spol	.04	.07	.04	.15*	.01	-

* $p < .05$, ** $p < .01$; spol kodiran kao: 1=muški, 2=ženski

Dobne i spolne razlike na testovima čitanja i pisanja te usmenom jeziku

Kako bismo odgovorili na prvi problem, proveli smo složenu analizu varijance. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 5.

Tablica 5

Rezultati složene analize varijance: dobne i spolne razlike u testovima čitanja i pisanja te usmenom jeziku

	Test nizova riječi (TNR)		Test diktata (D)		Test razumijevanja čitanja (TRC)		Usmeni jezik (UJ)	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dob	95.67	.00	61.14	.00	132.51	.00	0.83	.36
Spol	5.87	.02	10.24	.00	7.66	.01	15.86	.00
Dob*Spol	2.02	.16	2.54	.11	3.50	.06	0.00	.99

spol kodiran kao: 1=muški, 2=ženski

Efekt dobi se pokazao značajnim u sva tri testa čitanja i pisanja ($F_{\text{TNR}}=95.67$, $p<.01$; $F_{\text{D}}=61.14$, $p<.01$; $F_{\text{TRC}}=132.51$, $p<.01$) dok se u usmenom jeziku nije pokazao značajnim. Glavni efekt spola se pokazao značajnim u sva tri testa čitanja i pisanja te u usmenom jeziku ($F_{\text{TNR}}=5.87$, $p<.05$; $F_{\text{D}}=10.24$, $p<.01$; $F_{\text{TRC}}=7.66$, $p<.01$; $F_{\text{UJ}}=15.86$, $p<.01$). Djeca su u trećem razredu ($M_{3\text{TNR}}=19.90$, $M_{3\text{D}}=17.43$, $M_{3\text{TRC}}=29.06$) značajno bolje riješila testove čitanja i pisanja od djece u drugom razredu ($M_{2\text{TNR}}=14.61$, $M_{2\text{D}}=14.99$, $M_{2\text{TRC}}=23.53$).

Također, djevojčice su ($M_{\text{TNR}}=17.84$, $M_{\text{D}}=16.68$, $M_{\text{TRC}}=26.89$) značajno bolje riješile testove čitanja i pisanja od dječaka ($M_{\text{TNR}}=16.71$, $M_{\text{D}}=15.77$, $M_{\text{TRC}}=25.75$).

U usmenom jeziku djeca u trećem razredu ($M_{3\text{UJ}}=4.10$) nisu procijenjena boljima od djece u drugom razredu ($M_{2\text{UJ}}=4.17$), ali su djevojčice ($M_{\text{UJ}}=4.27$) procijenjene boljima u usmenom jeziku od dječaka ($M_{\text{UJ}}=4.01$). Interakcija dobi i spola nije značajna ni za jedan test čitanja i pisanja kao ni za usmeni jezik.

Doprinos razvijenosti usmenog jezika djeteta u objašnjavanju uspješnosti u testovima vještina čitanja i pisanja kod djece u ranoj školskoj dobi obzirom na dob i spol djeteta te stupanj obrazovanja roditelja

Kako bismo odgovorili na drugi problem, proveli smo hijerarhijsku regresijsku analizu, odvojeno na učenicima drugih i trećih razreda.

Prediktorske varijable uvedene su u tri koraka: u prvom koraku uveden je spol, u drugom stupanj obrazovanja roditelja i u trećem usmeni jezik. Rezultati analiza prikazani su u Tablicama 6, 7 i 8.

Tablica 6

Rezultati hijerarhijske regresijske analize: doprinos spola djeteta, stupnja obrazovanja roditelja i razvijenosti usmenog jezika, u objašnjavanju rezultata na Testu nizova riječi u drugom i trećem razredu osnovne škole.

	Korak	Prediktor	β	R	kor R^2	ΔR^2	ΔF	F
Test nizova riječi 2. razred	1	Spol	.17**	.17	.03	.03	8.59**	8.59**
	2	Spol	.16**	.18	.03	.00	0.96	4.77**
		SS roditelja	.06					
	3	Spol	.10	.48	.22	.19	73.70**	28.53**
		SS roditelja	-.06					
		Usmeni jezik	.46**					
Test nizova riječi 3. razred	1	Spol	.04	.04	-.00	.00	0.44	0.44
	2	Spol	.04	.19	.03	.04	11.03**	5.74**
		SS roditelja	.19**					
	3	Spol	-.02	.38	.13	.11	36.43**	16.43**
		SS roditelja	.08					
		Usmeni jezik	.35**					

* $p < .05$, ** $p < .01$; spol kodiran kao: 1=muški, 2=ženski

Kao što je vidljivo u Tablici 6, u prvom koraku hijerarhijske regresijske analize za predviđanje rezultata u Testu nizova riječi u drugom razredu, uvođenjem spola, objašnjeno je 3% varijance ($F=8.59$, $p<.01$). To znači da postoji razlika između djevojčica i dječaka i to u smjeru da djevojčice bolje rješavaju Test nizova riječi nego dječaci. U drugom koraku, nakon uvođenja stupnja obrazovanja roditelja nije došlo do značajne promjene pri objašnjavanju varijance u Testu nizova riječi, a spol je ostao značajan prediktor ($\beta=.16$, $p<.01$). Konačno, u trećem koraku se uvođenjem usmenog jezika značajno povećao koeficijent multiple korelacije ($R_{2\text{raz}}=.48$), a time i proporcija objašnjene varijance, koja iznosi 22%, i statistički je značajna ($F=28.53$, $p<.01$).

Za predviđanje rezultata u Testu nizova riječi u trećem razredu, u prvom koraku spol nije značajno pridonio objašnjenju varijance. U drugom koraku, uvođenjem stručne sprema roditelja, objašnjeno je 3% varijance ($p<.01$). Standardizirani β -koeficijent ukazuje na to da je stručna sprema roditelja ($\beta=.19$, $p<.01$) značajan prediktor. U trećem koraku, koeficijent multiple korelacije iznosi $R_{3\text{raz}}=.38$, a proporcija objašnjene varijance 13% (statistički značajna $F=16.43$, $p<.01$).

U oba razreda, u trećem koraku usmeni jezik je ostao jedini značajan prediktor ($\beta_2=.46$, $p<.01$; $\beta_3=.35$, $p<.01$) te njegov samostalni doprinos (inkrementalna valjanost) u drugom razredu iznosi 19%, a u trećem 10%.

Tablica 7

Rezultati hijerarhijske regresijske analize: doprinos spola djeteta, stupnja obrazovanja roditelja i razvijenosti usmenog jezika, u objašnjavanju rezultata na Testu diktata u drugom i trećem razredu osnovne škole.

	Korak	Prediktor	β	R	kor R^2	ΔR^2	ΔF	F
Test diktata 2. razred	1	Spol	.19**	.19	.03	.04	11.46**	11.46**
	2	Spol	.18**	.24	.05	.02	5.59*	8.62**
		SS _{roditelja}	.14*					
	3	Spol	.11*	.49	.23	.19	72.18**	31.19**
		SS _{roditelja}	.02					
		Usmeni jezik	.45**					
Test diktata 3. razred	1	Spol	.07	.07	.00	.00	1.30	1.30
	2	Spol	.06	.31	.09	.09	30.52**	15.97**
		SS _{roditelja}	.31**					
	3	Spol	.00	.50	.24	.15	58.11**	32.07**
		SS _{roditelja}	.17**					
		Usmeni jezik	.41**					

* $p < .05$, ** $p < .01$; spol kodiran kao: 1=muški, 2=ženski

U drugom razredu u prvom koraku hijerarhijske regresijske analize, nakon uvođenja spola, objašnjeno je 3% varijance ($F=11.46$, $p < .01$). U drugom koraku, uvođenjem stručne spreme roditelja, dodatno je objašnjeno 2% varijance u Testu diktata ($\Delta F = 5.59$, $p < .01$). Uz značajan doprinos spola ($\beta = .18$, $p < .01$) pokazala se statistički značajnom i stručna sprema roditelja ($\beta = .14$, $p < .05$). U trećem koraku regresijske analize, uzevši u obzir usmeni jezik, objašnjena varijanca u Testu diktata se značajno povećala te iznosi 23% ($F=31.19$, $p < .01$),

U trećem razredu, u prvom koraku spol nije značajno pridonio objašnjenju varijance. U drugom koraku, uvođenjem stručne spreme roditelja je objašnjeno 9% varijance ($F=15.97$, $p < .01$). U trećem koraku regresijske analize, uzevši u obzir usmeni jezik,

objašnjena varijanca u Testu diktata se značajno povećala te iznosi 24% ($F=32.07$, $p<.01$).

U drugom razredu usmeni jezik je ostao jedina značajna varijabla dok je u trećem razredu uz usmeni jezik značajna i stručna sprema roditelja. Inkrementalna prediktivnost, odnosno samostalni doprinos usmenog jezika u drugom razredu iznosi 19%, a u trećem 15%.

Tablica 8

Rezultati hijerarhijske regresijske analize: doprinos spola djeteta, stupnja obrazovanja roditelja i razvijenosti usmenog jezika, u objašnjavanju rezultata na Testu razumijevanja čitanja u drugom i trećem razredu osnovne škole.

	Korak	Prediktor	β	R	kor R^2	ΔR^2	ΔF	F
Test razumijevanja čitanja 2. razred	1	Spol	.19**	.19	.03	.04	11.42**	11.42**
	2	Spol	.18**	.21	.04	.01	2.85	7.17**
		SS roditelja	.10					
	3	Spol	.10*	.57	.31	.28	119.15**	46.41**
		SS roditelja	-.04					
		Usmeni jezik	.55**					
Test razumijevanja čitanja 3. razred	1	Spol	.04	.04	-.00	.00	0.38	0.38
	2	Spol	.04	.19	.03	.03	10.06**	5.23**
		SS roditelja	.18**					
	3	Spol	-.01	.35	.11	.09	28.88**	13.44**
		SS roditelja	.08					
		Usmeni jezik	.31**					

* $p<.05$, ** $p<.01$; spol kodiran kao: 1=muški, 2=ženski

U drugom razredu u prvom koraku uvođenjem spola, objašnjeno je 3% ($F=11.42$, $p<.01$) varijance. U drugom koraku, nakon uvođenja stručne sprema roditelja, u drugom razredu nije došlo do povećanja objašnjene varijance. U trećem koraku regresijske

analize, uzevši u obzir usmeni jezik, postotak objašnjene varijance kriterija se značajno povećao te iznosi 31%. ($F=46.41$, $p<.01$). Spol je ostao značajan ($\beta=.10$, $p<.05$) te je usmeni jezik postao statistički značajna varijabla ($\beta=.31$, $p<.01$). Samostalni doprinos usmenog jezika u trećem razredu za Test razmišljanja čitanja iznosi 28%.

Za Test razumijevanja čitanja u trećem razredu, u prvom koraku nije došlo do značajnog objašnjenja varijance. U drugom koraku, nakon uvođenja stručne spreme roditelja, objašnjeno je 3% ($F=5.23$, $p<.01$) varijance, sa značajnim doprinosom stručne spreme roditelja ($\beta=.18$, $p<.01$). U trećem koraku regresijske analize, uzevši u obzir usmeni jezik, ukupno je objašnjeno 11% varijance uz značajan utjecaj samo jednog prediktora, usmenog jezika. Njegov samostalni doprinos u trećem razredu za Test razmišljanja čitanja iznosi 9%.

Zaključno, usporedivši rezultate u sva tri kriterija, mogu se uočiti generalne razlike između drugog i trećeg razreda. U drugim razredima ukupni postotak objašnjene varijance je veći nego u trećim razredima (osim u Testu diktata). Također je i samostalni doprinos usmenog jezika u objašnjavanju rezultata u testovima čitanja i pisanja veći u drugim nego u trećim razredima, s time da je ta razlika najmanja u Testu diktata, a najveća u Testu razumijevanja čitanja. Generalno, usmeni jezik ima najveći samostalni doprinos u Testu razumijevanja čitanja u drugom razredu, a najmanji u trećem razredu za isti test. Spol u drugim razredima značajno pridonosi objašnjenju varijance testova čitanja i pisanja dok u trećim razredima to nije slučaj. Stručna sprema roditelja objašnjava manje varijance u drugim razredima nego u trećim. Također, bitno je napomenuti kako iako složena analiza varijance nije pokazala interakciju dobnih i spolnih razlika, pomoću regresijske analize utvrdili smo kako se spolne razlike gube s dobi.

RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti ulogu razvijenosti usmenog jezika kod djece u ranoj školskoj dobi u njihovim vještinama čitanja i pisanja. Od postojećih istraživanja u tome području, mali je broj proveden na hrvatskom govornom području. U dostupnim izvorima pronađeni su podaci o utjecajima različitih aspekata usmenog jezika, dok su u ovom radu zasebno ispitana dva problema uz istovremeno postavljene dvije hipoteze.

Čitanje i pisanje su vještine koje se intenzivno razvijaju u ranoj školskoj dobi. Prethodna su istraživanja pokazala kako se djeca u drugom i trećem razredu razlikuju u razvijenosti vještina čitanja i pisanja (Juul, Poulsen i Elbro, 2014; Abbot, Berniner i Fayol, 2010; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz i Fletcher, 1996), što je potvrđeno i u ovom istraživanju. Djeca trećih razreda postigla su značajno bolje rezultate od djece drugih razreda. Mnoga istraživanja ukazivala su da se isto odnosi i na usmeni jezik (npr. Foorman i sur., 2015), no rezultati analize varijance to nisu pokazali. Usmeni jezik u ovom istraživanju predstavlja učiteljičine procjene vlastitih učenika. Možemo pretpostaviti kako je nepostojanje razlike između drugog i trećeg razreda u razvijenosti usmenog jezika odraz načina na koji su učiteljice ocjenjivale svoje učenike. Možda su učiteljice procjenjivale učenike s obzirom na to koliko bi učenik trebao raspolagati usmenim jezikom samo u tom razredu, a ne s obzirom na razinu usmenog jezika kojom bi učenik trebao raspolagati na kraju osnovnoškolskog obrazovanja. Premda na prvi pogled taj rezultat ukazuje na pogrešku pri procjeni, u ovom slučaju se dogodilo upravo suprotno - s obzirom da učiteljicama nije dana eksplicitna uputa, učiteljice su vjerojatno procjenjivale učenike s obzirom na trenutne mogućnosti te se razlika u razvijenosti usmenog jezika između drugog i trećeg razreda nije pokazala.

Ovim su istraživanjem osim dobnih, provjeravane i spolne razlike u vještinama čitanja i pisanja te usmenom jeziku, a sukladno očekivanjima, rezultati ukazuju na postojanje spolnih razlika. Tako su među ostalima i Ardila, Rosselli, Matute i Inozemtseva (2011) u svojem istraživanju provjeravali spolne razlike u usmenom jeziku i vještinama čitanja i pisanja te pronašli značajnu vezu između dvije varijable i to u smjeru da su djevojčice bolje u vještinama čitanja i pisanja te u usmenom jeziku od dječaka. Taj smjer vidljiv je

i u našim rezultatima i to u sva tri testa koja ispituju vještine čitanja i pisanja, ali i u usmenom jeziku.

U ovom istraživanju korištena su tri bloka prediktorskih varijabli kojima se pokušala objasniti varijanca rezultata u testovima čitanja i pisanja. Prediktorska varijabla u prvom bloku bila je spol djeteta, u drugom stručna sprema roditelja, a u trećem usmeni jezik.

U drugim razredima, u prvom koraku kako je i očekivano, utjecaj spola igra značajnu ulogu dok u trećim razredima to nije tako. Taj trend prati sva tri testa te se može uočiti i u nekim drugim istraživanjima. Što su djeca starija, spolne razlike su sve manje. Razlog tome može biti i tzv. *Matejev efekt* (Bast i Reitsma, 1998) prema kojem učenici s dobro razvijenim vještinama čitanja i pisanja imaju više želje i volje za dodatnim razvijanjem, dok je motivacija učenika s problemima u čitanju i pisanju manja i samim time više odmaže u svladavanju i unaprjeđivanju tih vještina. Nastavno, individualne razlike se povećavaju, a grupne razlike prestaju biti značajne. U budućim istraživanjima trebalo bi provjeriti ovu hipotezu na način da se prate isti učenici kroz godine.

Za drugi korak, odnosno uvođenje stručne spreme roditelja, bilo je očekivano će ona značajno doprinijeti u objašnjavanju varijance u vještinama čitanja i pisanja. Očekivanja su bila da djeca obrazovanih roditelja postižu bolje rezultate na testovima vještina čitanja i pisanja. Literatura koja se bavi utjecajem stupnja obrazovanja roditelja na uspjeh djece pokazala je kako je taj utjecaj veoma izražen (Klebanov, Brooks-Gunn i Duncan, 1994; prema Davis-Kean, 2005), ali naše istraživanje nije pokazalo takav trend. U testovima vještina čitanja i pisanja u trećem razredu taj je korak donio značajan doprinos uspjehu djece, dok je u drugom razredu nije (osim u Testu diktata). U drugom koraku postotak objašnjene varijance u sva tri testa veći je u trećem razredu, što nije trend u nekim od prethodnih istraživanja (npr. Molfese i sur., 2003; prema Brozičević, 2010). Mogući uzrok tome jest činjenica da stupanj obrazovanja roditelja zapravo preko medijacijskih varijabli utječe na uspješnost djeteta. Davis-Kean (2005) zaključila je da kao jedna od medijatorskih varijabli i očekivanje roditelja - što su roditelji obrazovaniji, to su njihova očekivanja veća, a samim time i uspješnost vlastite djece. Akumulacija sve većeg očekivanja tijekom godina dovodi do većeg utjecaja stručne spreme na uspjeh same djece i to na način da su djeca sve zainteresiranija te da roditelji više rade s djecom.

U trećem koraku uvedena je varijabla usmenog jezika. Ta varijabla objašnjava najveći postotak varijance kriterija i u trećem koraku u većini slučajeva ostaje jedini značajan prediktor što je očekivano jer između ostalog i značajno korelira s ostalim kriterijima. I ostala istraživanja na ovu temu pokazala su da usmeni jezik objašnjava veliki postotak varijance u razumijevanju pročitano u razredima od četvrtog do desetog (Foorman i sur., 2015). Istraživanja su također pokazala kako se utjecaj usmenog jezika, iako uvijek postoji, smanjuje kroz godine te postaje sve manje povezan s vještinama dekodiranja (Kendeou, Van den Broek, White i Lynch, 2009, Vellutino, Tunmer, Jaccard i Chen, 2007), što je u našem istraživanju vidljivo. U Testu nizova riječi i u Testu razumijevanja, postotak objašnjene varijance u trećem razredu je bio znatno manji nego u drugom.

Kod Testa diktata, u trećem koraku je u drugom razredu osim usmenog jezika i varijabla spola ostala značajna dok je u trećem razredu uz usmeni jezik ostala značajna stručna sprema roditelja. U oba razreda postotak objašnjene varijance je jednak. Što se tiče stručne sprema roditelja, u rezultatima je vidljivo kako u pisanju ima nešto veći doprinos nego u čitanju. Razlog tome može biti i to da djeca koja žive u okruženju s roditeljima koji imaju višu stručnu spremu, više čitaju, upoznati su s pravilima pravopisa te im je rječnik bogatiji. Vještinama dekodiranja, čitanja i razumijevanja (ispitivanima Testom nizova riječi i Testom razumijevanja čitanja) pridodaje se mnogo pažnje u školovanju te učenici već u toj dobi mogu samostalno uvježbavati dok sam pravopis dobiva na važnosti tek u kasnijim stadijima školovanja pa djeca u ranoj školskoj dobi više ovise o onome što nauče u kućnom okruženju. Konačno, moglo bi se zaključiti da što su djeca starija, postoji sve više varijabli koje utječu na uspješnost u vještinama čitanja i pisanja. Sociodemografske varijable, kao i razvijenost pojedine vještine na uspješnost utječu sve manje, dok je moguće da objašnjavanje varijance preuzimaju neki drugi faktori, kao što su trud, ustrajnost i vježba.

Prednosti, nedostaci i sugestije za buduća istraživanja

Ovaj nacrt ima izrazitu prednost u tome što su kriterij i prediktori u potpunosti metodološki odvojeni konstrukti i ne dijele varijancu metode. Također, veliki postotak odaziva omogućava nam da rezultate istraživanja možemo primijeniti na širu populaciju. Također, praktične implikacije istraživanja mogu biti implementirane u

sustav školstva u nadolazećem razdoblju na način da se djeci s poteškoćama u čitanju i pisanja pomogne i u usmenom jeziku što će vjerojatno dovesti do poboljšanja u vještinama čitanja i pisanja.

Međutim, ovo istraživanje prate i određeni nedostaci. Prvi koji bismo spomenuli jesu varijable koje bi, uključivanjem u nacrt, moguće objasnile još veći postotak varijance. Te varijable su primjerice stavovi djece i roditelja o čitanju, podaci o učiteljicama i njihovom načinu rada, čitalačke navike djece i njihovih roditelja i slično.

Drugi nedostatak odnosi se na sami nacrt. Longitudinalno istraživanje bi nam omogućilo kontrolu utjecaja kohorte te bi na taj način mogli još bolje procijeniti doprinos usmenog jezika. Osim toga, potrebno je napomenuti kako je cijelo istraživanje uglavnom temeljeno na literaturi iz engleskog govornog područja gdje je ortografska struktura drukčija od one hrvatskog jezika. U engleskom jeziku jednom fonemu obično odgovara više od jednog grafema. Hrvatski je jezik po tom pitanju transparentniji jer svakom fonemu odgovara samo jedan grafem što znatno olakšava učenje čitanja (s iznimkama lj, nj i dž). S druge strane, naša gramatička pravila mnogo su kompliciranija od onih engleskih što čini razliku između jezika još većom. Upravo zato, dolazi do pitanja – jesu li procesi koji stoje u podlozi učenja jezika jednaki u hrvatskom i engleskom? Kako bismo to ispitali, trebali bismo provesti međukulturalno istraživanje ili istraživanje na ispitanicima koji su odgojeni u dvojezičnoj okolini.

Posljednji nedostatak ovog istraživanja je način mjerenja usmenog jezika. Premda su se učiteljice pokazale kao dobri procjenjivači, za ovaj tip istraživanja bi možda bila prikladnija baterija testova i upitnika koja mjeri različite aspekte usmenog jezika kao što su širina vokabulara, razumijevanje usmenog govora, način komunikacije i slično. S druge strane, ukoliko se pokaže da su njihove procjene dovoljno pouzdane i valjane (što bi se utvrditi usporedbom rezultata na testovima usmenog jezika), ovo bi mogao biti jednostavniji put ka inicijalnom prepoznavanju učenika s poteškoćama u razvoju vještina čitanja i pisanja te usmenog jezika.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je provjeriti ulogu razvijenosti usmenog jezika kod djece u ranoj školskoj dobi u njihovim vještinama čitanja i pisanja uz kontrolu dobi, spola i stručne spreme roditelja. Prvi problem odnosio se na ispitivanje razlike u rezultatima na testovima čitanja i pisanja te usmenog jezika djece u ranoj školskoj dobi obzirom na spol i dob. Rezultati složene analize varijance pokazali su da starija djeca bolje rješavaju testove čitanja i pisanja dok u slučaju usmenog jezika nije pronađena razlika obzirom na dob. Djevojčice su pokazale da su bolje i u vještinama čitanja i pisanja i u usmenom jeziku.

Ispitujući doprinos spola, stručne spreme roditelja i usmenog jezika u objašnjenju varijance rezultata na testovima čitanja i pisanja razdvojili smo uzorke drugih i trećih razreda.

U drugim razredima, utvrđeno je da prediktori značajno objašnjavaju varijancu u sva tri testa čitanja i pisanja. U Testu nizova riječi ukupno je objašnjeno 22% varijance, u Testu diktata 23% i Testu razumijevanja čitanja 31%. Samostalni doprinos usmenog jezika u drugom razredu iznosi 19% za Test nizova riječi, 19% za Test diktata i 28% za Test razumijevanja čitanja.

U trećim razredima, također je utvrđeno da prediktori značajno doprinose postotku objašnjene varijance, ali manje. U Testu nizova riječi objašnjeno je ukupno 13%, u Testu diktata 24% i u Testu razumijevanja čitanja 11%. Samostalni doprinos usmenog jezika u trećem razredu iznosi 11% za Test nizova riječi, 15% za Test diktata i 9% za Test razumijevanja čitanja.

Ovi rezultati uglavnom se slažu s onima iz literature te jasni su pokazatelj znatnog doprinosa svih ispitanih varijabli, a posebno usmenog jezika u vještinama čitanja i pisanja. Kod Testa nizova riječi jedini značajni prediktor ostao je usmeni jezik i to i u drugom i u trećem razredu. Kod Testa diktata, u drugom razredu je uz usmeni jezik, i varijabla spola značajni prediktor. Kod Testa diktata u trećem razredu, uz usmeni jezik, značajan prediktor je i stručna sprema roditelja. Kod Testa razumijevanja čitanja u drugom razredu je uz usmeni jezik ostao značajna i varijabla spola, dok je u trećem razredu značajni prediktor ostao samo usmeni jezik.

REFERENCE

- Abbott, R. D., Berninger, V. W. i Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281-298.
- Abu-Akel, A. (1997). On reading-writing relationships in first and foreign languages. *JALT Journal*, 19(2), 198-216.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, M. i Inozemtseva, O. (2011). Gender Differences in Cognitive Development. *Developmental Psychology*, 47(4), 984-990.
- Bast, J. i Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: results from a Dutch Longitudinal study. *Developmental psychology*, 34(6), 1373-1399.
- Bogesić, M. (2011). *Prediktori jezičnog razumijevanja u predškolskoj dobi*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Briley, D. A., Harden, K. P. i Tucker-Drob, E. M. (2014). Child characteristics and parental educational expectations: Evidence for transmission with transaction. *Developmental psychology*, 50(12), 1-19.
- Brković, A. D. (2000). *Razvojna psihologija*. Užice: Lapčević. Učiteljski fakultet u Užicu.
- Brožićević, M. (2010). *Doprinos roditeljskih čitalačkih aktivnosti s djecom u predškolsko doba i dječjeg stava o čitanju uspješnosti čitanja i pisanja u početnim razredima osnovne škole*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola*, br. 24(2), 183-199.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B. i Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of speech, Language, and hearing Research*, 45(6), 1142-1157.

- Davis-Kean, P.E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology Copyright 2005 by the American Psychological Association 2005, 19(2)*, 294–304.
- Delattre, M., Bonin, P. i Barry, C. (2006). Written spelling to dictation: Sound-to-spelling regularity affects both writing latencies and durations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(6), 1330-1340.
- Dickinson, D. K. i McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.
- Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A. i Truckenmiller, A. (2015). Examining General and Specific Factors in the Dimensionality of Oral Language and Reading in 4th–10th Grades. *Journal of Educational Psychology*. 107(3). 884-899.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A. i Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational psychology*, 88(1), 3-17.
- Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 17(1), 7-27.
- Gregurović, M. i Kutli, S. (2010). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Revija za socijalnu politiku*, 17(2), 179-196.
- Grainger, J. i Jacobs, A. M. (1996). Orthographic processing in visual word recognition: a multiple read-out model. *Psychological review*, 103(3), 518-565.
- Hill, S. (2009). Oral Language and Beginning Reading: Exploring Connections and Disconnections. *In Forum on Public Policy Online*. 2009(2), 1-19.
- Jacobson, C. (2001). Manual till OrdkedjeTestet (The Wordchains Test Manual). *Stockholm: Psykologiförlaget*.
- Juul, H., Poulsen, M. i Elbro, C. (2014). Separating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1096-1106.

- Kellogg, R. T. (1999). *The psychology of writing*. Oxford University Press.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M.J. i Lynch, J.S. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 101, No. 4, 765–778.
- Keresteš, G. (2007). *Psychometric characteristics of Croatian version of instruments for measuring reading and writing skills in Manifestations of dyslexia project*. Neobjavljeni izvještaj. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Keresteš, G. i Brković, I. (2014). *WAT - Pisanje teksta – računalni trening djece s disleksijom u Švedskoj i Hrvatskoj*. Neobjavljeni izvještaj. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Wanzek, J., i Gatlin, B. (2015). Towards an understanding of dimensions, predictors, and gender gap in written composition. *Journal of educational psychology*, 107(1), 79-95.
- Leaper, C., i Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental psychology*, 40(6), 993-1027.
- Logan, S. i Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- Ljubetić, M. (2004). *Samoprocjena i procjena pedagoške kompetentnosti roditelja*. Doktorska disertsacija. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Moats, L. C. (2001). When older kids can't read. *Education Leadership*, March.
- Nikčević-Milković, A. (2014). Pregled kognitivnih i motivacijskih čimbenika pisanja. *Psihologijske teme*, 23(2), 189-208.
- Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Petz, B. (2004). *Osnove statistike za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rončević, B. (2005). Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihologijske Teme*, 14(2), 55-77.

- Stančić, V. i Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller S.A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J. i Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific studies of reading*, 11(1), 3-32.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Weiss, E. M., Ragland, J. D., Brensinger, C. M., Bilker, W. B., Deisenhammer, E. A., i Delazer, M. (2006). Sex differences in clustering and switching in verbal fluency tasks. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 12(4), 502-509.